



SOITONOPETUSTA KUULOVAMMAISELLE

Antti-Ville Kojo

**Pedagoginen opinnäytetyö
Huhtikuu 2009**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) KOJO, Antti-Ville	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)			
	Sivumäärä 19	Julkaisun kieli Suomi		
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka			
Työn nimi SOITONOPETUSTA KUULOVAMMAISELLE				
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla				
Työn ohjaaja(t) MIETTINEN, Raija				
Toimeksiantaja(t)				
Tiivistelmä Opinnäytetyön tehtävänä on kuvailla opettamiseen liittyviä toimintatapoja ja erityisen tuen tarpeita, joita soitonopettajan on hyvä huomioida, kun oppilas on kuulovammainen. Työn tutkimusosassa selvitetään, kuinka kuulemiseen liittyvät ongelmat vaikuttavat musiikin oppimiseen ja opettamiseen sekä yleisesti opetustilanteeseen. Olen toiminut kitaransoitonopettajana Haukkarannan koulussa lukuvuoden 2008-2009 ajan tavoitteenani tutkia myös, kuinka kitara soveltuu kuulovammaisen instrumentiksi. Kirjallisen lähdemateriaalin ja omien kokemusteni perusteella kuulovammaiset voivat muun muassa teknisiä apuvälineitä ja oikeita opetusmenetelmiä käyttäen olla potentiaalisia musiikin ja kitaransoiton oppijoita. Opettajan on kiinnitettävä huomiota muun muassa musiikin havainnollistamiseen, teknisten laitteiden käyttöön sekä oppilaan oppimisen edellytyksiin. Myös esteettömän opiskeluympäristön luominen sekä opetuksen ja arvioinnin yksilöllistäminen tuovat opetukselle haasteita. Kuulovammaisen soitto-oppilaan opiskelu on siis riippuvaista paitsi oppilaan omista kyvyistä ja opettajan opetustaidoista, myös musiikkiopiston ja opetussuunnitelman tarjoamista mahdollisuuksista.				
Avainsanat (asiasanat) Musiikkikasvatus, erityisopetus, kuulovammaiset, kitara				
Muut tiedot				

Author(s) KOJO, Antti-Ville	Type of Publication Diploma project (5 ECTS)	
	Pages 19	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title TEACHING INSTRUMENTAL MUSIC TO HEARING IMPAIRED STUDENTS		
Degree Programme Pedagogical studies for music and dance teachers		
Tutor(s) MIETTINEN, Raija		
Assigned by		
Abstract <p>The purpose of the present bachelor's thesis is to describe teaching methods and the special needs that should be taken into account when instrumental music is taught to a hearing impaired pupil. In the theoretical framework, the affects of the hearing impairment to a pupil's ability to learn music are discussed. In addition to this, the impairment's implications to teaching and to the overall learning situation are explained. The study was completed in 2008-2009 in Haukkarannan koulu where I have worked as a guitar teacher from autumn 2008. The purpose of the teaching experiment was to find out if guitar is a suitable instrument to a hearing impaired pupil.</p> <p>The theoretical framework and my personal experiences prove that, with the use of proper technical assistance and teaching methods, hearing impaired pupils are able to learn to play the guitar. The teacher should teach as explicitly as possible to ensure understanding, which can be done for example by using a FM unit.</p> <p>The classroom environment, individual teaching and evaluation are also important challenges that affect the learning process of a hearing impaired pupil. Therefore, the pupil's success or failure as a guitar player is not only dependent of the pupil's own skills or the skills of the teacher, but also of the abilities provided by the music conservatory and its curriculum.</p>		
Keywords Music education, special education, hearing impaired, guitar		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	2
2 KUULOVAMMAN MÄÄRITTELYÄ.....	3
2.1 Kuulemista helpottavat apuvälineet.....	4
3 YLEISESTI OPETUKSESTA.....	4
3.1 Opetuksessa painottuvat tekijät	5
3.2 Pedagogiset ratkaisut	5
3.3 Oppimistyyli.....	6
4 KUULOVAMMAINEN SOITTOTUNNILLA	7
4.1 Ulkomusiikilliset haasteet.....	7
4.2 Rytm.....	8
4.3 Äänenkorkeus ja melodia.....	10
4.4 FM-laite ja kitara.....	10
4.5 Kitaran äänen vahvistaminen	11
4.6 Viittomien käyttämisestä.....	12
4.7 Puheen ja musiikin kuuntelemisesta.....	12
4.8 Perinteisen soitonopetuksen raja-alueilla	13
4.9 Liika keskittyminen itse vammaan soittamisen kustannuksella	14
5 MUSIIKKIOPISTO KUULOVAMMAISEN SILMIN	15
5.1 Rakenteelliset tekijät.....	15
5.2 Opetuksen yksilöllistämisen ja arvioinnin haasteet	16
6 POHDINTAA	17
LÄHTEET	18

1 JOHDANTO

Erilaisia oppijoita tulee nykyään vastaan myös musiikkipedagogin työssä – siispä musiikkioppilaitoksissa työskentelevillä tulee olla erityispedagogista osaamista. Tähän on alettu kiinnittää huomiota vasta vähitellen, vaikka taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmaan onkin lisätty pykälä erityisoppilaiden musiikinopetuksesta jo vuonna 2002. On hyvin todennäköistä, että työurallani tulen kohtaamaan erilaisia oppilaita, ja tästä syystä haluan saada lisää tietoa ja kokemusta aiheesta.

Tässä opinnäytetyössä on tarkoitus selvittää ja tarkentaa, millaista instrumenttipedagogin opettaminen ja muu toiminta tulisi olla, kun oppilaana on kuulovammainen. Koska musiikin koulutusohjelmassa ei käsitellä erityispedagogiikkaa nykyajan tarpeisiin nähden riittävästi, on tässä kirjoitelmassa syytä selvittää kaikille musiikin opetusalaan toimiville, millaisia yleisiä toimenpiteitä kuulovammaisen opetus edellyttää. Mitä opettajan on hyvä tietää erilaisista kuulovioista ja niiden vaikutuksista opetustilanteeseen ja –järjestelyihin?

Olen toiminut kitaransoitonopettajana Jyväskylän Haukkarannan koulussa lukuvuoden 2008-2009 ajan, ja olen opettanut kahta kuulovammaista oppilasta tavoitteenani selvittää, kuinka kuulovammaisten instrumenttiopetus eroaa normaalikuuloisten soitonopetuksesta. Tavoitteenani ei kuitenkaan ole keskittyä esittelemään normaalikuuloisten ja kuulovammaisten soitonopetuksen eroja, vaan pyrkiä tuomaan esille niitä erityisen tuen tarpeita, joita tulee ottaa huomioon kuulovammaisia opettaessa. Pohdin tässä opinnäytetyössä myös sitä, kuinka kitara soveltuu kuulovammaisen oppilaan instrumentiksi.

Erilaisista oppijoista on Suomessa kirjoitettu lukuisia musiikkiaiheisia tutkimuksia, joista kuitenkin vain ani harva on keskittynyt kuulovammaisiin, saati sitten käsitellyt kitaransoitonopetusta. Esimerkkejä erilaisten oppilaiden musiikinopetukseen liittyvästä kirjallisuudesta ovat vaikkapa keskittymishäiriöisiin tai kehitysvammaisiin keskittyvät tutkimukset. Näen siis tutkimuskentässä selkeän aukon, jota pyrin opinnäytetyöni osalta pienimuotoisesti paikkaamaan.

2 KUULOVAMMAN MÄÄRITTELYÄ

Mitä on kuulovammaisuus? Nuorempana luulin, ettei kuulovammainen ihminen voi todellakaan kuulla yhtään mitään, ja että kuulokoje on yksinkertainen ratkaisu tähän ongelmaan. Jukka Rasan (2005, 13) mukaan on olemassa monenlaista kuulovammaisuutta, ja tätä voidaan lähtökohtaisesti lajitella muun muassa lääketieteellisin, toiminnallisin tai kokemuksellisin perustein.

Akustisen näkökulman mukaan ihmiset voidaan jakaa kuulokyvyn perusteella normaalikuuloisiin, huonokuuloisiin, kuuroutuneisiin sekä kuuroihin. Normaalisti kuuleva ihminen havaitsee yleisesti hyvin heikkoja ja voimakkaita ääniä sekä kykenee erottamaan tietyn äänen erilaisten äänien joukosta paremmin kuin kuulo-ongelmainen. (Rasa 2005, 13.) Huonokuuloisten kuulokäyrässä voi sen sijaan olla poikkeamia eri taajuualueilla. Kuulon dynamiikka-alue on sitä kapeampi, mitä voimakkaammista äänistä on kyse. Hyvät kuunteluolosuhteet ovat tärkeitä etenkin kuulokojetta käyttäville; sitä paitsi heille äänten erottelukyky on eräässä mielessä mahdotonta, sillä koje vahvistaa kaikki äänet tasapuolisesti riippumatta siitä, mistä suunnasta ne kantautuvat korvaan. Kuuroutuneiden ja täysin kuurojen tapauksessa akustiikalla ei juurikaan ole merkitystä – sen sijaan valaistus sekä puhujan ja kuulijan välinen näkyvyys ovat varsin olennaisia tekijöitä optimaalisen kuunteluympäristön luomisessa. (Rasa 2005, 14.)

Kuulovammainen on yleinen termi, joka koskee kaikkia, joilla on lievä, keskivaikea tai vaikea kuulonalenema (Snellman & Lindberg 2007, 13). Kuurot kuuluvat näistä viimeisimpään ryhmään, ja heidät voidaan ryhmitellä syntymäkuuroihin, varhaiskuuroihin ja kuuroutuneisiin. Syntymäkuuro ei ole kirjaimellisesti kuullut mitään syntymästään lähtien eikä hänelle ole ollut mahdollista oppia kieltä kuulon avulla. Varhaiskuuro on menettänyt kuulonsa ensimmäisen elinvuotensa aikana, ennen kielen kehittymistä, ja on näin lähes vastaavassa tilanteessa syntymäkuuroon verrattuna. Kuuroutunut on menettänyt kuulonsa puhutun kielen oppimisen jälkeen. Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kuurot muodostavat oman kieli- ja kulttuuriyhteisön. Kuurot eivät miellä kuuroutta vammaksi. (Takala 2005, 26.)

Kuulovika voi aiheutua korvan poikkeuksellisesta rakenteesta, ja ilmenee joko johtumisvikana, jolloin ääni ei pääse etenemään normaalisti sisäkorvaan ulko- tai sisäkorvassa olevan syyn takia, tai aistimisvikana, jolloin vaurio on sisäkorvassa, kuulohermossa tai edempänä kuuloradassa. Sentraalisen kuulovian tapauksessa vaurio on itse keskushermoston kuulojärjestelmässä, esimerkiksi aivorungossa tai aivokuoressa. (Hasan 2005, 42.) Kuulovammaisuus ei siis välttämättä johdu pelkästään kyvyttömyydestä vastaanottaa ääniä, vaan tähän voi liittyä myös eroavaisuuksia aivorakenteen tasolla.

2.1 Kuulemista helpottavat apuvälineet

Tässä yhteydessä käytän yleisesti termiä kuulolaite kuvaamaan kaikkia kuulemista helpottavia teknisiä laitteistoja. Kuulokoje on laite, joka säädetään yksilöllisesti käyttäjän mukaan vahvistamaan ääniä pelkästään kuulovamman taajuusalueelta (Snellman & Lindberg 2007, 7). Yleisimmin käytössä oleva kuulokoje on korvantauskoje. Tällä vahvistettu ääni johdetaan kojeen koukun, väliletkun ja yksilöllisesti valmistetun, hyvin istuvan korvakappaleen avulla korvaan. (Kurki & Takala 2005, 43.)

Kuulokojeen suorituskkyky ei riitä vahvistamaan tärkeitä ääniä riittävästi, mikäli kuulovamma on vaikea. Tällöin suositellaan sisäkorvaistutteen käyttöä. (Snellman & Lindberg 2007, 12.) Sisäkorvaistutteen, toiselta nimeltään kokleaimplantin, elektrodit ja vastaanotin asennetaan leikkauksessa tehostamaan sisäkorvan simpukan toimintaa. Ulkoiset osat – korvantausosaan kuuluva mikrofoni, puheprosessori ja lähetinkela – vastaanottavat, koodaavat ja siirtävät signaalit edellä mainittujen sisäisten osien kautta kuulohermoon. (Snellman & Lindberg 2007, 8-9.)

3 YLEISESTI OPETUKSESTA

Vaaditaanko oppilaiden, joilla on erityisiä kasvatuksellisia tarpeita, opettamiseen yksilöllisiä opetusstrategioita? David Mitchell (2008, 7) vastaa tähän kysymykseen sekä ”kyllä” että varauksellisesti ”ei”. Jotkut oppijat edellyttävät merkittävän erilaisia opetusstrategioita verrattuna normaaliopetuksessa käytettäviin. Toisaalta erityisoppilaiden opettaminen usein edellyttää opettajalta yksinkertaisuudessaan hyvää opetusta. On to-

disteita siitä, että kaikki oppijat hyötyvät yleisistä toimintasuunnitelmista, vaikkakin näitä pitää ajoittain soveltaa, kun otetaan huomioon oppilaiden vaihtelevat kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset kapasiteetit. (Mitchell 2008, 7.)

3.1 Opetuksessa painottuvat tekijät

Mitä kaikkea kuulovammaisen lapsen opetuksen toteuttamisessa on otettava huomioon? Vaikka koulun tilat voitaisiinkin muuttaa kuunteluystävällisiksi teknisten apuvälineiden avulla, tämä ei vielä takaa koululaisen positiivista kehitystä oppimisen ja kasvun suhteen yhdessä muiden lasten kanssa. Kuulovammaisen lapsen tulee ennen kaikkea voida kokea koulu turvalliseksi oppimisympäristöksi, päästä osalliseksi ryhmässä ja tavata muita kuulolaitteen käyttäjiä. Tämän opettajan pitää hankkia tietoa kuulovammaisuudesta, tukea oppilasta sosiaalisissa suhteissa ja kielen kehityksessä sekä soveltaa uusia ideoita niin, että ne tukevat kuulovikaisen oppilaan oppimista. Lisäksi opettajan tulee tarkistaa aika ajoin omia työ- ja toimintatapojaan. (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 91-93.)

Opetustilanteissa on kiinnitettävä huomiota myös fyysisiin opetusjärjestelyihin. Kuulovammaiselle sopiva istumapaikka on ikkunanpuoleisen rivin toinen tai kolmas pulpetti, jossa oppilas on hyvällä kuunteluetäisyydellä opettajasta ja kykenee näkemään luokkatoverinsa. Ikkunasta tuleva valo ei häiritse oppilasta, vaan itse asiassa auttaa tätä valaisemalla puhuvien kasvoille huulion eli suun, leuan ja muiden kasvojen osien liikkeit. Opetusryhmän ollessa pieni voidaan pulpetit järjestää perinteisestä järjestyksestä poikkeavaan kaaren muotoon – tämä mahdollistaa oppilaan samanaikaisen kuulemisen ja näkemisen. (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 94-95.) Hyvin akustoitua luokkaa on miellyttävä opiskeluympäristö kaikille koulussa työskenteleville. Tätä voidaan kehittää muutamien yksinkertaisinkin keinoin: paitsi akustointilevyt, myös pitkät verhot tai matot voivat vähentää haitallista jälkikaikua. (Mattus & Ojala 2005, 2.) Nämä kaikki keinot voivat olla hyödyllisiä myös musiikin ryhmäopetuksessa.

3.2. Pedagogiset ratkaisut

Kun opettaja opettaa mitä tahansa asiaa, hänen kannattaa istua tai seisoa paikassa, josta kuulokojeen käyttäjän on helppo sekä nähdä että kuulla hänet. Selkeästi puhuminen

niin ikään helpottaa kuulovammaista oppilasta – kuulokojeen ansiosta opettajan ei kuitenkaan tarvitse yliartikuloida tai korottaa ääntään turhaan. Huulilta luku on tärkeä kuuntelun tuki myös lievästi kuulovammaiselle; siis opettajan ei pidä puhuessaan kääntää selkäänsä luokalle tai peittää suutaan muulla tavoin. Puheen tauotus, selkeä aiheen vaihto ja kieli sekä uuden asian avainsanat kirjoitettuna näkyviin merkitsevät oppilaan kannalta helppoa siirtymistä asiakokonaisuudesta toiseen. (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 100-101.) Opettaja voi auttaa huonokuuloista lasta koulussa myös muilla tavoin, esimerkiksi toistamalla muiden oppilaiden vastausten ydinkohtia ja kirjoittamalla viestejä ja kotitehtäviä taululle. Esittämällä lisäkysymyksiä opettaja voi varmistaa, onko huonokuuloinen lapsi varmasti ymmärtänyt käsiteltävän asian. Oppilaalle on tämän jälkeen annettava riittävästi vastausaikaa. Opettajan toiminnalla on toki myös kotiin ulottuva vaikutus: tässä tapauksessa reissuvihko voi toimia tiedonkantajana koulun ja kodin välillä. (Mattus & Ojala 2005, 2.)

Opettajan tulisi käyttää siis mahdollisimman havainnollista, strukturoitua oppiainesta ja antaa huonokuuloiselle oppilaalle tarvittaessa kirjallista lisämateriaalia. Myös televisiota tai nauhuria voidaan käyttää tehokkaasti, mikäli oppilaalla on käytössään FM-eli ryhmäkuuntelulaite ja AV-liitäntä. (Mattus & Ojala 2005, 2.) Musiikin opetuksessa tämä voisi tarkoittaa helppoja ongelmanratkaisutehtäviä musisoinnin ohella, joissa esimerkiksi kuvionuotti pitäisi yhdistää tiettyyn sävelnimeen. Oikean ratkaisun voisi löytää myös säveltapaillemalla nauhuria hyödyntäen. Näiden käytännöllisten ratkaisujen avulla voidaan taata lapselle mahdollisimman esteetön ja toimiva oppimis- ja kuuntelu ympäristö.

3.3 Oppimistyylit

Susanne Snellman ja Thomas Lindberg (2007, 27) muistuttavat, että jokaisella lapsella – myös kuulovammaisella – on oma oppimistyyli. Opetuksen tukena on kuitenkin syytä käyttää kuvia ja konkreettista aineistoa, sillä auditiivinen, kuulohavaintoon perustuva oppiminen on kuulovammaiselle raskasta (Snellman & Lindberg 2007, 27).

Visuaalinen oppija havainnoi ympäristöään näkemällä ja katselemalla sekä suuntaa tarkkaavaisuutensa huolella tehtyihin kalvoihin, monisteisiin tai muihin havainnollistaviin oppimateriaaleihin. Oppija hahmottaa mielellään kokonaisuuksia ja pitää paitsi materiaalin tekstiä, kuvia, värejä ja ulkonäköä, myös omia mielikuvia ja merkintöjä

oppimisen kannalta tärkeinä tekijöinä. (Vaasan yliopisto 2006b.) Tämän perusteella visuaalinen oppija voi hyötyä esimerkiksi kuvionuoteista, joissa nuotti-informaatio on merkitty erilaisilla väreillä ja muodoilla sävelien ja oktaavialojen mukaan.

Kinesteettinen oppija oppii uuden asian tai liikkeen tuntohavainnon ja kokemusten kautta, tekemällä ja testaamalla itse. Teorian kytkeminen käytäntöön on hyödyllistä oppijalle. Asioiden mieleenpainamista edistää keskeisten asioiden kertaamisen yhdistäminen liikkumiseen. (Vaasan yliopisto 2006a.) Esimerkiksi kitaran sointujen ja harmonioiden muodostamien sormikuvioiden ja -järjestysten muistaminen on näin ollen osa kinesteettistä oppimista.

4 KUULOVAMMAINEN SOITTOTUNNILLA

Tässä työssä keskityn pääasiassa käsittelemään kuulovammaisten yksilöopetusta, sillä minulle ei ole kertynyt kokemuksia ryhmäopetuksesta. En ole kuitenkaan sitä mieltä, etteikö ryhmässä soittaminen voisi hyödyttää kuulovammaista oppilasta. Rajaan myös täysin kuurot opinnäytetyöni ulkopuolelle, sillä heidän kanssaan toimiminen edellyttää erilaisia valmiuksia ja enemmän ennakkotietoja vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä kuten viittomakielestä ja totaalikommunikaatiosta. Tämän tutkimuksen puitteissa minulla ei ole ollut mahdollisuutta perehtyä edellä mainittuihin menetelmiin ja niiden soveltamiseen musiikinopetuksen saralla. Käsittelen yksilöopetuksen teemaa lähteiden lisäksi myös oman kitaransoitonopettajuuteni kautta ja pohdin omien opetuskokemusteni vaikutusta ammatilliseen kehittymiseeni.

4.1 Ulkomusiikilliset haasteet

Millaisia haasteita soitonopettaja kohtaa kuulovammaiselle oppilaalle pitämällään yksityistunnilla? Edellä mainitut luokkaopetukseen viittaavat vinkit on hyvin tärkeää muistaa myös perinteisellä soittotunnilla. Muitakin asioita on syytä mainita. Päivi Kärkkäisen, Minna Luodon ja Sirpa Ääri-Vähäkylän (2005, 106) mukaan kuulokojetta käyttävälle henkilölle musiikki ei aina välttämättä ole yhtä lailla nautinnollinen kokemus kuin normaalikuuloiselle. Suurin osa kojetta käyttävistä oppilaista kuitenkin erot-

taa laulujen melodian ja rytmin hyvin (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 106).

Itse olen huomannut Haukkarannan koulussa pitämillä kitaratunneillani sen, että oppilaan kuulokyky vaikuttaa ratkaisevasti siihen, minne opettajan kannattaa opetuksen aikana sijoittua. Siispä opettajan tulisi asettua antamaan neuvoja oppilaan terveen tai paremman korvan puolelle, vaikka istumisasetelma ei muuten olisikaan luonteva. Opettajan kannattaa myös istua niin, että opettajan ja oppilaan kasvot ovat suunnilleen samalla tasolla, jotta oppilaan on helpompi nähdä opettajan huulio (Birkenshaw-Fleming 1993, 75). Opetustilanne voi tulla opettajalle hieman hankalaksi silloin, kun oppilaan kitaran otelauta jää opettajan käden ulottumattomiin, eikä oppilaan väärä käden asento otelaudalla korjaudu pelkin sanallisin keinoin. Tällöin opettajan täytyy nähdä usein pientä vaivaa ja nousta pois penkiltä osoittaakseen konkreettisesti oppilaalle sormien oikeat paikat. Ohjeita ei tule antaa oppilaan soittamisen tai laulamisen aikana (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 107).

Oman elementtinsä soittotunnille tuo tietysti myös itse instrumentti. Lois Birkenshaw-Flemingin (1993, 78) mukaan oppilaan lienee parasta valita instrumenttikseen soitin, jonka sävelasteikko on määrätty, kuten piano, klarinetti, saksofoni tai kitara, mikäli tämä viritetään viritysmittaria käyttäen. Jousi- ja vaskipuhaltimet sen sijaan vaativat hyvää sävelkorvaa ja suhteellista äänenkorkeuden tajua. (Birkenshaw-Fleming 1993, 78.) Kitara, oboe, saksofoni ja myös viulu kuuluvat toisaalta niihin instrumentteihin, jotka tuottavat puheen kaltaisesti eniten keskitaajuuksia ja tasaisesti yläsäveliä (Chasin & Russo 2004, T3). Tämä puheen kaltaisuus voi helpottaa oppilasta omaksumaan instrumenttinsa.

Opettajan on huolehdittava myös oppilaiden soiton voimakkuudesta - etenkin orkesteritilanteessa. Rumpuja tai lautasia ei saisi soittaa liian lujaa, sillä kuulokoje saattaa vahvistaa näiden synnyttämät äänet oppilaan kuulokipukynnyksen yli (Birkenshaw-Fleming 1993, 72).

4.2 Rytmi

Kuulovammaisen oppilaan rytmisillä kyvyillä on taipumusta olla sävelkorkeuteen liittyviä taitoja vahvempia. Oppilaalle on tosin paljon helpompaa kopioida rytmi suoraan

mallista kuin tuottaa sitä täysin itsenäisesti tai erottaa sitä kappaleen seasta. On eduksi, mikäli soittamastaan instrumentista saa konkreettisen tuntuman. Instrumentit, jotka ylläpitävät ääntä, voivat soitettuina antaa käyttökelpoisempaa palautetta oppilaalle kuin lyömäsoittimet. (Darrow 2007, 28-29.) Kitara on tässä mielessä oiva soitin kuulovammaiselle, sillä instrumentin vapaat kielet ja useat painetut sävelet resonoivat yläsävelsarjan ansiosta varsin pitkään, ja oppilas voi soittaessaan tuntea synnyttämänsä äänen värähtelyn kehollaan.

Elke Jahnsin (2001) mukaan tasaista rytmiä voidaan opettaa erilaisilla strategioilla. Opettaja voi osoittaa nuotteja kynällä tietyin ajoin saadakseen oppilaan soittamaan oikeassa tahdissa. Jahns ehdottaa myös marssimista ja laskemisleikkejä. Jälkimmäisessä tapauksessa oppilas voi soittaa perussykettä esimerkiksi neljäsosa- tai puolinuotteina, kun opettaja soittaa helppoa melodiaa. Kun ”lasketaan neljään”, voidaan toimia myös seuraavasti: oppilas voi soittaa tahdin ensimmäisellä ja kolmannella iskulla, kun taas opettaja soittaa joko kaikilla neljällä tai vain toisella ja neljännellä tahdinosalla. Kohdittuun nopeaan tempoon helpottavat oppilasta ylläpitämään tasaista rytmiä. Välillä voi työskennellä myös takaperin, jolloin oppilas itse keksii rytmin ja opettelee soittamaan sen. Tämän jälkeen rytmi kirjoitetaan ylös ja soitetaan opettajan osoittamassa tempossa. Myös vilkkuvalla valolla varustettu metronomi on erittäin hyödyllinen rytmin opettamisessa. (Jahns 2001.)

Kuulovammaisten opettaminen on eräällä tavalla pakottanut minut keksimään helposti omaksuttavia ja yleispäteviä ideoita musiikin opettamiseen. Olen havainnollistanut rytmiä oppilailleni valkotauluun piirretyn nuottipyramidin - jossa edetään alhaalta ylös nopeista rytmeistä kokonuottiin – ja eriväristen magneettien avulla. Olen laittanut sinisiä magneetteja rytmien alkuun – osoittaakseni, että ne alkavat samaan aikaan – ja keltaisia magneetteja rytmien päätteeksi. Esimerkiksi ”ti-ti” –rytmin (♪) jälkimmäisen iskun voi merkitä ja osoittaa, että toinen ”ti” osuu samalle kohdalle ti-ri-ti-ri –rytmin kolmannen kuudestoistaosan kanssa. Mielestäni on helppoa lähteä liikkeelle nopeista rytmeistä, omaksua perussyke tätä kautta ja jättää iskuja vähitellen pois, jonka seurauksena oikea rytmi saadaan lopulta muodostettua. Rytmityövälineiden lisääminen ikään kuin tyhjän päälle voi sen sijaan tuntua oppilaasta vaikealta, mikäli hänellä ei ole perussykettä hallussa.

4.3 Äänenkorkeus ja melodia

Alice-Ann Darrow (2007, 28) on sitä mieltä, että käsien liikkeet auttavat kuulovammaista oppilasta hahmottamaan melodian kulun. Oppilaan on usein luotettava myös oman soiton synnyttämään värähtelyyn (Birkenshaw-Fleming 1993, 78). Oppilas voi havaita korkealla kulkevan melodian helpommin matalassa rekisterissä (Darrow 2007, 29). Tämän takia soitonopettajan pitäisi kiinnittää huomiota kappaleen sävellajiin.

Ideaalitilanne olisi se, että teoksen voisi tarpeen vaatiessa transponoida johonkin toiseen duuriin tai molliin. Kitaralle tehtävät sävellajinmuutokset ja aloittelijan taitojen huomioon ottaminen tuottavat opettajalle pientä päänsäivää, sillä helpot sointutuotteet pitää usein korvata vaikeammilla – esimerkiksi silloin, kun siirrytään G-duurista F-duuriin. Kappaleista voi kadota resonanssipohja ja lopputulos voi kuulostaa kuivalta, mikäli kappaleissa ei hyödynnetä kitaran vapaita kieliä. Capo on apuväline, jonka voi kiinnittää otelautaan peittämään kaikkia kieliä ja vastaamaan barré-otteen etusormeaa, mutta sitäkin käytetään periaatteessa sävellajin korottamiseen, ei alentamiseen. Kappaleen transponointi edellyttää siis opettajalta hyviä sovittajan taitoja.

4.4 FM-laite ja kitara

Kitaransoiton kannalta on hyvä oppia tuntemaan sekä oikean että vasemman käden merkitys äänen tuottamisessa. Otelaudan puoleisen käden tehtävä voi jäädä hieman epäselväksi, jolloin oppilas voi soittaa puhtaan äänen sijasta särisevän sävelen, joka on hieman ”sinne päin”. Oppilaan on hyvä huomata, miltä sävel kuulostaa, kun kieltä painetaan nauhan päältä ja nauhan vierestä. FM-laite voi olla apuna tähän ongelmaan.

FM-laite koostuu kahdesta osasta: lähettimestä ja vastaanottimesta. Opettaja pitää kaulallaan lähetintä – sekä siihen liitettyä pientä mikrofonia – ja oppilas puolestaan vastaanotinta. Kun oppilas liittyy FM-vastaanottimen ohuen johdon kuulokojeeseensa tai sisäkorvaistutteeseensa ja säätää kuulolaitteensa FM-asentoon, hän kuulee ainoastaan opettajan puheen hyvällä äänenlaadulla. FM+T-asento soveltuu ryhmäkuunteluun, jolloin kuulovammainen kuulee sekä opettajan että muiden oppilaiden puheen. Lähetin voidaan tarvittaessa kytkeä televisioon, radioon tai tietokoneeseen. (Snellman & Lindberg, 2007, 15.)

FM-laitteen mikrofoniin voi kiinnittää myös kitaran kaikukoppaan, ääniaukon reunaan. Mikrofonin on erittäin herkkä, joten mikrofoniin on liitettävä jotakin pehmustetta, jottei se soittaessa pääsisi värähtelemään kitaran kannen lailla ja koskettaisi vahingossa kitaran kantta tai kieliä. Jos opettaja soittaa jonkin kappaleen malliksi ja mikrofoni on kiinnitettynä tämän kitaran, opettajan on syytä varoa oman soiton voimakkuutta. Myös oppilaan on oltava soittaessaan hieman varovainen, mikäli mikrofoni on liitetty tämän kitaran.

4.5 Kitaran äänen vahvistaminen

Dynaamisen mikrofoniin ja PA-laitteiden käyttö on osoittautunut hyödylliseksi – muttei aivan välttämättömäksi – silloin, kun FM-laitetta ei ole ollut saatavilla. Mikserin avulla voi muokata kitaralla soitettujen sävelten eri äänentaajuuksia. Tällä tavoin on mahdollista esimerkiksi saada vuorollaan kappaleen basso-osuus tai väliäänet korostetuiksi. Kaiuttimien kautta kuuluvaa ääntä täytyy kuitenkin vahtia, ettei se pääse häiritsemään oppilaan omaa soittamista. Mielestäni ääntä pitää myös vahvistaa tai muokata mahdollisimman vähän. Mikäli oppilaan soittoa vahvistetaan liikaa erilaisilla toimenpiteillä, oppilas voi saada vääränlaisen käsityksen siitä, millaisella kosketuksella kitaran ääni lopulta muodostetaan. Oppilaan on hyvä tuntee näppäilykädellään tunne siitä kielen näppäämisen ja painamisen voimakkuudesta, mitä musiikki kulloinkin edellyttää. Esimerkiksi voimakas forte voidaan saada aikaan kitaralla soittamalla joko topstroke, jolloin näppäilykäden sormet painavat kieliä pystysuunnassa kohti kitaran ääniaukkoa, tai apoyando, jolloin sormi jää sävelen soitettuaan nojaamaan seuraavalle kielelle.

Edellä kuvatussa äänen vahvistamisessa on myös riskinsä. Kitaransoiton opiskelun alkuvaiheessa oppilas soittaa yleensä varsin hiljaa. Syitä on monia; joko oppilaan näppäilykäden tekniikka ei ole vielä kunnolla kehittynyt, tai hän yksinkertaisesti koettaa välttää virheitä. Olematonta ääntä ei kuitenkaan voi vahvistaa loputtomiin ilman, että syntyy haitallista suhinaa tai äänen voimakasta kiertämistä. Tällöin mikseristä on laitettava nopeasti äänet minimiin, jottei voimistuva vikinä satu kenenkään korvaan.

4.6 Viittomien käyttämisestä

Oppilas ei välttämättä opi säveliä tai sävelnimiä nopeasti, mikäli opettaja toistamiseen osoittaa nuotin paikan otelaudalla tai koskettimistolla. Toisaalta oppilas ei saata saada selvää puhutusta sävelnimestä, sillä kuulovamman laajuudesta tai kuunteluolosuhteista riippuen sävelnimen alku – esimerkiksi ”ceestä” c-kirjain tai ”deestä” d-kirjain – voi jäädä oppilaalta tyystin havaitsematta. On myös huomattava, että kaikki äänteet eivät näy huulilta, ja monilla äänteillä on toisiaan visuaalisesti muistuttavat huuliot (Kuuloliitto 2009).

Tällaisessa tilanteessa sävelnimet, esimerkiksi c, d, e, g ja b, voidaan erottaa helposti toisistaan viittomien avulla. Mikä sitten on oikea ajoitus sormiaakkosten näyttämiseen? Kenelle tahansa oppilaalle on nimittäin hankalaa seurata viittomia tai opettajan muuta toimintaa samaan aikaan, kun keskittyy omaan soittoon. Oppilaan katse kohdistuu soittaessa vuorollaan vasempaan ja oikeaan käteen, ei opettajaan. Siispä viittomia on jokseenkin järkevää näyttää silloin, kun oppilas ei soita.

Birkenshaw-Flemingin (1993, 77) mukaan opettajan on kuitenkin hyvä oppia viittomakielestä joitakin opetuksen ja arkielämän kannalta tärkeitä sanoja tai fraaseja. Ongelma on, että kielessä ei ole tarkkoja viittomia kuvaamaan taukoja, nuotteja tai muita musiikkiin liittyviä termejä. Opettaja voi täten joutua käyttämään itse luomiaan viittomia. (Birkenshaw-Fleming 1993, 77.) Tosin musiikilla on tässä mielessä annettavaa viittomakielelle, sillä sävelten kirjaimien ilmoittamisen sijaan on mahdollista käyttää laulunimiin do, re, mi, fa, so, la ja ti pohjautuvia käsimerkkejä. Nämä käsimerkit eivät muutu sävellajien mukana, vaan ne osoittavat sävelten välisiä suhteita sävellajista riippumatta. Internet on kätevä työkalu opettajalle, sillä suomalainen viittomakielen verkkosanakirja Suvi tarjoaa kuvia ja videoita esimerkiksi numeraalien ja muiden perussanojen ilmaisemiseen osoitteessa www.viittomat.net.

4.7 Puheen ja musiikin kuuntelemisesta

Passiivista kuuntelemista ei tapahdu, mikäli kuuliija joutuu käsittelemään kaikkea kuulemaansa. Kuulovammainen oppilas joutuukin usein keskittymään pitkään yhtäjaksoisesti, kuuntelemaan ja prosessoimaan puhetta erityisen aktiivisesti ja väsyä tämän myötä nopeasti. (Snellman & Lindberg 2007, 27.) Olen huomannut, että opettajana

minun on täytynyt kiinnittää oppilaan kuuntelemiseen huomiota myös ennen puhumisen aloittamista. Muussa tapauksessa voi käydä niin, että oppilas keskittyy muuhun asiaan ja opettaja puhuu monta minuuttia täysin turhaan. Tunnin pääkohdat kannattaa-kin antaa paperilla oppilaalle jo tunnin alussa, jotta oppilas voi keskittymiskyvyn herpaantuessa palata helposti mukaan opetukseen.

Kuulovammaisen musiikinopetus on siinä mielessä hankalaa, että ääniärsyke ei kulkeudu samanlaisena hyvin kuulevan opettajan ja kuulolaitetta käyttävän oppilaan kuulohermoon. Siispä opettajan on mahdotonta tietää tai sanoa täsmälleen, miltä sävel oppilaan mielestä lopulta kuulostaa. Chasin ja Russo (2004, T1) mainitsevat, että kuulolaitteet on suunniteltu yleisesti helpottamaan puheen kuulemista, ja musiikkiin liittyvän teknologian kehittäminen on tältä osin vasta alkuvaiheessa. Elektroninen vahvistaminen tuo kuitenkin onnistuneesti rytmin, yhden musiikin olennaisista elementeistä, kuuluville. Toisaalta tämäntapainen kuulon elvytys ei anna ilmi kaikkia äänen komponentteja ja ajallisia rakenneosia, jotka auttaisivat kuulijaa sävelkorkeuden määrittelymisessä. (Drennan & Rubinstein 2008, 786.)

Chasin ja Russo muistuttavat, että ryhmäsoitossa musikit ovat jo pitkään käyttäneet kuulokojeita muistuttavia korvamonitoria, joiden avulla jokainen soittaja voi saada mieleisensä miksauksen instrumenteista haluamalleen äänentasolle. Korvamonitorien toimintaa pitäisi kehittää niin, että kuulovammainen voisi käyttää tätä laitetta kuulokojeenaan, jolloin tämän sisääntulokanavaan tulisi mikserin kautta musiikkia. (Chasin & Russo 2004, T11-12.)

4.8 Perinteisen soitonopetuksen raja-alueilla

Onko perinteinen soittotunti, jossa opettaja näyttää mallia oppilaalle, aina oikeanlainen muoto instrumenttiopetukseen? Darrow'n mukaan (2007, 28) kuulovammaiset ovat epäedullisessa asemassa, mikäli heille opetetaan musiikkia yksinomaan kuuntelun kautta. Sen sijaan useimmat oppivat parhaiten osallistumalla aktiivisesti musiikin tekemiseen. Perinteiseen soitonopetukseen voi lisätä elementtejä esimerkiksi Orff- ja Kodály-pedagogiikasta. (Darrow 2007, 28.) Ahonen (2004, 169) mainitsee, että Carl Orffin ja Zoltan Kodályn kehittämät pedagogiset, musiikin perustaitojen ja –valmiuksien opettamismenetelmät kannustavat oppilasta keksivään oppimiseen, jossa oppijaa kannustetaan itse tunnistamaan oppitunnin aikana käytävä oppisisältö. Oppilasta voi-

daan valmentaa hitaasti improvisointiin - esimerkiksi muuttamalla tuttujen sävelmien tempoja tai melodian suuntaa - sekä asioiden todellisen ymmärtämisen kehittämiseen tietojen passiivisen omaksumisen sijasta (Ahonen 2004, 170). Oppituntiin on mielestäni hyvä liittää musiikin teoriaa, jolloin esimerkiksi intervallit ja harmonia tulevat oppilaalle tutuiksi, eivätkä ne jää musiikista irrallisiksi käsitteiksi.

Opettajan on muistettava, että musiikki ei ole ainoastaan soittamista, vaan se vaikuttaa oppilaaseen monin tavoin. Lois Birkenshaw-Fleming (1993, 72) toteaa, että musiikki voi toimia rentouttavana tekijänä ihmisille, joiden ei ole mahdollista kuulla tai kommunikoida puheen välityksellä. Yhdistämällä hengittämisen yksittäisten ruumiinosien liikkeiden kanssa voidaan pitää oppilaan keho rentoutuneena, mikä vaalii musiikillisten ideoiden oppimista. Musiikki ja liike edistävät niin ikään myös hyvän ryhdin ja kävelyn kehittymistä. Mikäli oppilaan täytyy paikallistaa tietty puheen tai soittimen ääni muiden joukosta, myös kuuntelemisen taidot kehittyvät. Lisäksi oppilas voi harjoitella kieliooppia ja puheen rytmittämistä kappaleen sanojen avulla. (1993, 73.) Yhtä lailla voisi sanoa, että kielen oppiminen ja muut taidot vaikuttavat vastavuoroisesti musiikin omaksumiseen. Esimerkiksi puherytmillä voidaan osoittaa suora yhteys nuottien aika-arvoihin.

4.9 Liika keskittyminen itse vammaan soittamisen kustannuksella

Eräällä Haukkarannan koululla opettamallani pojalla oli pitkään vaikeuksia saada säveliä pysymään soimassa. Joko oli niin, että kitaran vapaa kieli ei värähtänyt tarpeeksi pitkään tai oppilas ei pitänyt painettua säveltä riittävän pitkään pohjassa. En ollut aikaisemmin huomannut, että oppilaan sormet eivät pysyneet koukussa, kun ne koskettivat otelautaa, vaan taipuivat kielten päälle. Annoin tämän huomattuni pojalle tutkittavaksi sormiharjoituksen, jossa olisi tarkoitus oppia kontrolloimaan sormia.

Edellä mainittu tapahtuma on ollut yksi esimerkki tilanteista, jotka ovat herättäneet minut huomioimaan sitä, miten toimin opettajana. Olen oppinut kantapään kautta, että ennakkokäsitykset oppilaasta eivät saisi vaikuttaa liikaa opettajan toimintaan. Kuulovammaisuuteen on luonnollisesti hyvä kiinnittää huomiota, ja aiheesta on tarpeen hankkia tietoa – varsinkin, kun asiaan aiemmin perehtymätön opettaja alkaa opettaa kuulovammaista. Vaarana on, että opettaja saattaa tämän myötä rajoittaa toimintaansa,

työskennellä liiaksi vammaisuuden ehdoilla ja nähdä monien vaikeuksien johtuvan ensisijaisesti vammaisuudesta.

5 MUSIIKKIOPISTO KUULOVAMMAISEN SILMIN

5.1 Rakenteelliset tekijät

Heli Koivu (1999, 16) viittaa Suomen rakentamismääräyskokoelman (1997) osan F1 kohtaan 3.3.1, jonka mukaan opetussaleihin ja –luokkiin, auditorioihin sekä vastaaviin kokoontumistiloihin on asennettava äänentoistojärjestelmä, johon on kytkettynä induktiosilmukka tai jokin muu äänensiirtojärjestelmä esteettömyyden takaamiseksi. Tilat, joissa esitetään musiikkia, on kuitenkin yleisesti suunniteltu musiikin, ei puheviestinnän erityistarpeiden mukaisesti (Koivu 1999, 29). Vaikka musiikkisalien akustiikasta on yleisesti huolehdittu jo suunnitteluvaiheessa, eivätkä salit siis tässä mielessä ole ongelmallisia tiloja kuulovammaiselle, näihinkin tiloihin on tärkeää asentaa kiinteä äänensiirtojärjestelmä, joka palvelee huonokuuloisia. Myös äänentoistosta on syytä huolehtia. (Koivu 1999, 16.)

Luokkahuoneissa puheen erottumis- ja ymmärrettävyystekijät korostuvat entisestään. Koivu (1999, 29) kertoo, että Suomen rakentamismääräyskokoelman (1997) osan C1 mukaan jälkikaiunta-ajan tulee olla kuulovammaiselle tarkoitetussa opetustilassa tavallista luokkahuonetta alhaisemmalla tasolla. Häiriömelutason pitäminen pienenä ja hyötyheijastuksien, esimerkiksi huoneen sivuseinien ja katon keskiosan kovien pintojen, lisääminen niin ikään edistävät puheen ymmärrettävyyttä. Näillä rakennustöimenpiteillä ei pitäisi segregoida oppilaita erillisiin luokkiin, vaan kaikki, myös normaalikuuloisille tarkoitetut oppitilat tulisi rakentaa kaikkien työskentelyedellytyksiä vastaaviksi. (Koivu 1999, 29.) Muussa tapauksessa nämä erityisjärjestelyt huoneissa voivat siis olla yksi oppilasta syrjäyttävä tekijä.

Kuten aiemmin on todettu, kuulolaite ei välitä tietoa samalla tavalla kuin ihmisen korva vaan noukkii ja vahvistaa kaiken ympäristöstä kantautuvan äänen tasapuolisesti. Birkenshaw-Flemingin (1993, 72) mukaan soitto-oppilaille, joilla on kuulokoje, tulisi opettaa musiikkia mahdollisimman hiljaisessa huoneessa. Niinpä musiikkiopistojen

luokkien seinien pitää luonnollisesti olla tarpeeksi eristäviä, jottei muualla soitettava musiikki tai muu melu pääse häiritsemään oppilaan keskittymistä omaan soittotuntiin.

5.2 Opetuksen yksilöllistämisen ja arvioinnin haasteet

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2002) on kirjattu pykälä (§ 10) oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämistä, jonka mukaan opetussuunnitelman musiikkikasvatuksellisia tavoitteita voidaan yksilöllistää oppilaan edellytyksien mukaisesti, ja oppilaan omat lähtökohdat otetaan huomioon, kun kehitetään tämän musiikillisia taitoja. Oppilaalle tehtävässä henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa määritellään muun muassa tavat, miten opetusta toteutetaan sekä arviointimenettely. (Opetushallitus 2002.) Tarkempaa ohjeistusta siitä, kuinka toimitaan kuulovammaisen tapauksessa, ei ole tähän yhteyteen merkitty, joten soitonopettajat joutuvat pohtimaan kriteerejä sekä oman opettamisen että oppilaan riittävän oppimisen suhteen.

Arviointimenetelmissä on otettava huomioon asetettujen tavoitteiden saavuttamisen mitattavuus ja niiden soveltuvuus käytettyihin opetusmenetelmiin. Arvioinnissa on oltava selvää, mitä ja miten arvioidaan sekä millaisia arviointikriteerejä käytetään. Oppimisen ja hyvän itsetunnon tukeminen ovat myös arvioinnin tehtäviä. (Opetushallitus 2002, § 11.) Jo musiikkiopiston pääsykokeissa on syytä miettiä, mille kuulovammaisen suoritukselle annetaan painoarvoa - pitääkö arvioijien esimerkiksi keskittyä harkinnan auditiiviseen erottelukykyyneen ja sen mahdollisiin puutteisiin vai oppilaitokseen pyrkivän sisältä kumpuavaan musikaalisuuteen?

Kitaransoiton tasosuoritusten arviointiperusteet muuttuvat asteittain oppilaan kehittyessä ja edetessä ensimmäisestä perustasosta musiikkiopistotasoon. Yleisesti ottaen arviointiperusteissa kiinnitetään huomiota soiton teknisyyteen, tulkintaan ja taiteellisuuteen (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2005, 8). On kuitenkin muistettava, että arvioitaessa kuulovammaisen soitossa esimerkiksi dynamiikkaa, nyansseja, rytmiä, tempoa, äänen laatua, artikulaatiota, fraseerausta tai esiintymistaitoa on soittajaa kohdeltava tasapuolisesti ja oikeista lähtökohdista käsin. Mielestäni olisi hyvä ajatella arviointia myös kehityksen näkökulmasta, ja ettei oppilaan saamaa arvosanaa määritellä vain yhden soittotilaisuuden perusteella.

6 POHDINTAA

Kuulovammaisten musiikinopetus ei ole mikään mahdottomuus, sillä keinoja ja toimintatapoja tämän edistämiseksi on ollut jo pitkään olemassa. Opettajien toimintaa vaikeuttaa se, ettei kriteerejä tällaiseen opetukseen ole toistaiseksi ollut olemassa. Opettajien on voitava päästä eroon ennakkoluuloistaan ja nähtävä kuulovammaisten mahdollisuudet keskittymättä liikaa oppimisen esteisiin. Lausunnot kuten ”ei ne kuule kuitenkaan” ovat vanhanaikaisia ja kuulovammaisia syrjiviä. Myös kuulovammaisilla on oikeus opiskella musiikkia. Tekniset apuvälineet ovat vuosien saatossa kehittyneet ja kehittyvät yhä, ja etenkin sisäkorvaistute keksintönä on avannut monille uusia mahdollisuuksia.

Olen esitellyt työssäni kuulovammaisten soitonopetuksen erityisen tuen tarpeita, esimerkiksi huomion kiinnittämistä taustahälyn määrän vähentämiseen ja opettajan sijaintiin opetustilanteessa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että oppilaat ovat yksilöitä, ja heidän kuulovammojensa vaikeusasteet vaihtelevat. Näin ollen myös tuen tarpeet saattavat vaihdella paljonkin oppilaiden välillä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat eivät esimerkiksi hyödy yhtä paljon visuaalisuudesta kuin toiset.

Olen ollut tekemisissä Haukarannan kitaraoppilaiden kanssa, jotka kaikki ovat olleet aloittelijoita. Kenen tahansa oppilaan kehittyminen soittajana ilmenee kuitenkin vasta monen vuoden opettamisen jälkeen, ja sama pätee myös kuulovammaisten suhteen. Niinpä oppilaiden taidoista ja mahdollisista ongelmista voisi saada kokonaisvaltaisemman kuvan, mikäli opettaja pääsisi opettamaan samoja oppilaita useamman vuoden ajan. Näin myös opettajan oma kokemus kuulovammaisten oppilaiden opettamisesta karttuu ja opetuksesta tulee tehokkaampaa. Tässä vaiheessa olisikin mielenkiintoista saada selville, eroaako soittotekniikaltaan kehittynyt kuulovammainen oppilas tavallisesta samantasoisesta soittajasta.

Mielestäni jatkotutkimuksia tarvittaisiin täysin kuurojen oppilaiden soitonopetuksesta, sillä lähdekirjallisuutta tutkiessani löysin lähinnä musiikkiterapiaan viittaavaa materiaalia. Onko kuuroille tarjolla soitonopetusta vapaa-ajan aktiviteettina, jolla ei ole erityisiä terapeuttisia tavoitteita? Toivon, että tulevaisuudessa kaikilla innokkailla, myös kuulovammaisilla on oikeus ja mahdollisuus osallistua soitonopetukseen.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Birkenshaw-Fleming, L. 1993. Music for All. Teaching Music to People With Special Needs. Toronto: Gordon V. Thompson Music.
- Chasin M. & Russo F. 2004. Hearing Aids and Music. Artikkel. Trends in Amplification, 2004, 8, 2, T1-T13.
- Darrow, A.-A. 2007. Teaching Students with Hearing Losses. Artikkel. General Music Today (Online), 2007, 20, 2, 27-30.
- Drennan, W. R. & Rubinstein, J. T. 2008. Music perception in cochlear implant users and its relationship with psychophysical capabilities. Artikkel. Journal of Rehabilitation Research and Development, 2008, 45, 5, 779-789.
- Hasan, M. 2005. Kuulosta ja kuulemisesta. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 31-52.
- Jahns, E. 2001. Introducing Music to the Hearing-Impaired. Artikkel. Teaching Music, 2001, 8, 6, 36-40.
- Koivu, H. 1999. Kaikenkuuloisille! Kuulovammaisten huomioiminen tilojen ja toimintojen suunnittelussa. Neuvottelu- ja kokousmateriaali. Kuulonhuoltoliitto Ry. Viitattu 21.3.2009. <http://www.kuuloliitto.fi>, Materiaalit, Raportit, Kaikenkuuloisille! Kuulovammaisten huomioiminen tilojen ja toimintojen suunnittelussa.
- Kurki A. & Takala M. 2005. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 43-52.
- Kuuloliitto 2009. Huulioluku. Viitattu 21.3.2009. <http://www.kuulokynnys.fi>, Kommunikaatio, Kommunikaatiomenetelmät, Huulioluku.
- Kärkkäinen, P., Luoto M., & Ääri-Vähäkylä S. 2005. Opetuksen ja kasvatuksen työtapoja. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 83-130.
- Mattus, M.-R. & Ojala, P. 2005. Perusopetukseen integroitu kuulovammainen koululainen. Teoksessa Kuulovammaisen lapsen perheen avaintieto. Helsinki: Kuulovammaisten lasten vanhempien liitto, 2.5.2.
- Mitchell, D. R. 2008. What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies. New York: Taylor & Francis.
- Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rasa, J. 2005. Esteetön kuuntelu ympäristö. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-29.

Snellman, S. & Lindberg, T. 2007. Apua - kuulovammainen oppilas luokassani! Espoo: Studio Lindberg Oy.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2005. Kitara. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2005. Viitattu 21.3.2009. <http://dms.musiikkioppilaitokset.org>, Music Education Database, Instrument teaching, Other instruments, Guitar, Curriculum, Tasosuoritukset: Kitara.

Takala M. 2005. Kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 25-42.

Vaasan yliopisto 2006a. Kinesteettinen oppija. Viitattu 20.3.2009. http://www.uwasa.fi/opiskelu/suunnittelu/opi_oppimaan/oppiminen/oppimistyyli/kinesteettinen.

Vaasan yliopisto 2006b. Visuaalinen oppija. Viitattu 20.3.2009. http://www.uwasa.fi/opiskelu/suunnittelu/opi_oppimaan/oppiminen/oppimistyyli/visuaalinen.